PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 15 5 PAŹDZIERNIKA 1927 ROK VI



JAN POPRAWSKI,
INSPEKTOR SZKOLNY MIASTA POZNANIA.

50-CIOLECIE PRACY PEDAGOGICZNEJ.

Dnia 24 września rb. urządziło nauczycielstwo miasta Poznania wspaniałą uroczystość ku uczczeniu zasług p. Jana Poprawskiego, inspektora szkolnego, z okazji jubileuszu pięćdziesięcioletniej pracy na niwie pedagogicznej.

Po uroczystem nabożeństwie w kościele farnym odbyła się o godz. 11 akademja w auli XV szkoły powszechnej im. Ewarysta Estkowskiego.

Jubilata powitał chór nauczycielski piękną kantatą. Po deklamacji i śpiewie solowym przemawiał p. B. Dąbrowski, rektor III szkoły wydziałowej, imieniem nauczycielstwa, podnosząc zasługi Jubilata i składając najszczersze życzenia. W upominku otrzymał Jubilat artystyczny album z widokami szkół i fotografjami nauczycieli i nauczycielek.

Przemawiali przedstawiciele władz duchownej, szkolnej, miejskiej i wojskowej. Najprzewielebniejszy ksiądz Prymas przesłał pismo z życzeniem i błogosławieństwem. Pan Kurator w serdecznych słowach podkreślił wielką miłość Jubilata dla dziatwy, wspominając o głębokiem wrażeniu, jakie zrobiła na nim uroczystość dnia poprzedniego, kiedy to młodzież szkolna entuzjastycznie składała swe życzenia.

Imieniem Magistratu złożył życzenia wiceprezydent miasta p. Kiedacz, a imieniem Rady Miejskiej radny p. Sobolewski. Przemawiali także przedstawiciele organizacyj nauczycielskich i towarzystw oświatowych. Wszystkim podziękował Jubilat z wzruszeniem, zaznaczając skromnie, że zasługą nazwano to, co było powinnością.

Wieczorem odbył się na cześć Jubilata wspaniały bankiet w „Boulevardzie".

Do gratulacyj, wyrażonych w podniosłych przemówieniach i licznych telegramach, przyłącza Redakcja Przyjaciela Szkoły

najserdeczniejsze życzenia

Swemu Czcigodnemu Współpracownikowi,

dziękując zarazem Jubilatowi za łaskawe przyjęcie prośby o skreślenie autobiografji, która — jako kartki z pamiętnika poznańskiego nauczyciela — stanowić będzie cenny przyczynek do historji nauczyciela-Polaka z czasów zaborczych.

PIERWSZY ROK NAUKI.

Praca rozpoczęta planowo, przy użyciu odpowiednich środków, pozwala mieć nadzieję, że osiągnie pożądany cel. Ważne est, aby początki jej były przeprowadzone dobrze, aby tempo jej było zawsze normalne, a co najważniejsze, aby tych prac początkowych, nie trzeba było powtarzać, bo wtedy, pomijając już zniechęcenie i zwątpienie pracującego, nie będą wyniki nigdy takie, jakie być powinny.

Taką pracą dla nauczyciela jest nauczanie, a początkami, na których ważność powyżej zwróciłem uwagę, jest pierwszy rok nauki czyli klasa pierwsza. Od sposobu postępowania nauczyciela zależy osiągnięcie celu, zależy, czy szkoła stanie się dla dziecka dalszym normalnym ciągiem życia, czy też ją uważać będzie za coś niepożądanego i niemiłego.

Jedno z najpilniejszych starań nauczyciela jest troska, by stworzyć takie warunki dla dziecka, jakie panują u niego w domu, czyli dążyć do zatarcia różnic między domem a szkołą.

Głównym powodem, dla którego starania te trudno urzeczywistnić, jest różnica między zajęciami przedszkolnemi dziecka a późniejszemi zajęciami w szkole. Oddawna pedagogowie pracują nad tem, by wytworzyć okres przejściowy, tak aby zmiana zajęć dziecka z chwilą rozpoczęcia przez nie nauki, nie było gwałtownym przeskokiem, gdyż to odbiłoby się ujemnie na jego rozwoju fizycznym i umysłowym.

Nie mając pretensji do wyczerpującego rozpatrywania tej sprawy, poruszam temat ten na tem miejscu choć krótko, a celem tego jest naprowadzenie jednego z wielu sposobów, jak należy postępować, a b y w y t w o r z y ć w k l a s i e p i e r w s z e j o k r e s p r z e j ś c i o w y.

Zastanowić się wpierw musimy nad tem, w jakich warunkach żyje dziecko przed rozpoczęciem nauki szkolnej i o ile te warunki zmieniają się w szkole; a poznawszy różnicę, starać się będziemy, aby je zmniejszyć, aby na dziecko szkodliwie nie oddziaływały. Wiedząc, że nagły przeskok z beztroskliwego życia w obręb stale wyznaczonych zajęć, mógłby się odbić ujemnie na dalszym rozwoju dziecka, musimy szukać sposobów, które umożliwiłyby nam uniknięcie tego i stworzenie okresu przejściowego. Porównując

sposób życia dziecka przedszkolnego i szkolnego, zastanowimy się nad tem, czy szkoła ma środki, aby odpowiedzieć wyżej postawionemu zadaniu, a wreszcie, czy ma środki ku temu, aby zachęcić dziecko do pracy, którą mu wskaże nauczyciel, bez użycia przymusu i bez większej szkody dla zdrowia.

Rozpocznijmy od tego, w czem następuje radykalna zmiana zaraz w samych początkach nauki szkolnej.

Z chwilą przestąpienia progu szkolnego, zmienia się w zupełności otoczenie dziecka. W domu rodzinnym znajdowało się ono w otoczeniu rodzeństwa, ze względu zaś na to, że między niem a resztą domowników była różnica wieku, to tem samem posiadała różne od reszty prawa. Jeśli do tego dodamy troskliwość i opiekę rodziców, to dojdziemy do wniosku, że nawet najlepiej, w naszem pojęciu, wychowywane dziecko, będzie przekonane, że jest główną osobą w rodzinie, że wszystko istnieje dla niego, że wszyscy się niem interesują i na nie patrzą, dlatego, że jest najmłodsze czy najstarsze, że więcej umie od młodszego braciszka, czy też jest silniejsze od starszej siostrzyczki. Taki sposób myślenia u dziecka powoduje głównie fakt, że w obrębie rodziny, znajduje się w otoczeniu, które tworzą jednostki, różniące się między sobą wiekiem, prawami i obowiązkami. W takich warunkach rozwija się indywidualizm dziecka, jego własne „ja“, które napewno napisałoby dużą literą, gdyby technika pisania była mu znana. Zdarza się, że dziecko ma czasem sposobność przebywania w towarzystwie rówieśników, ale w takich wypadkach albo osoby starsze mają ciągle kłopot z rozstrzyganiem sporów, łatwo powstających między dziećmi, albo, o ile dziatwa pozostaje bez nadzoru, kończy się to najczęściej ogólnym płaczem. Każde z nich przyzwyczajone jest do specjalnych praw, z których korzysta w rodzinie, i tu nie może pogodzić się z tem, że i inni te same prawa chcą posiadać i z nich korzystać.

Taki naogół element i to w sporej ilości, bez względu na to, z jakich sfer czy warstw społecznych pochodzi, tworzy klasę pierwszą. Z tego materjału ma nauczyciel urobić karną, spokojną i przyzwyczajoną do porządku szkolnego gromadkę, bez wpajania w dzieci strachu, bez gróźb ale też i nadmiernych próśb. Żąda się od nauczyciela więcej, bo przy wprowadzeniu tego koniecznego

porządku ma on wyrobić u dzieci chęć dalszego uczęszczania do szkoły i przekonanie, że ma być tak jak obecnie a nie inaczej.

A teraz wejdźmy w położenie dziecka. Znalazłszy się w szkole, w tak licznem gronie rówieśników, poczuje ogromnie swoją nicość, braknie mu teraz opieki i oka matki; ruch i początkowe zamieszanie w klasie oszołomi je wprost, a tu nikogo swego, nikogo z domu, zaś najbliżsi jego sąsiedzi również czują się bardzo „nieswojo". Gdyby w tej chwili spostrzegło to dziecko matkę, usłyszało jej głos lub poczuło jej spojrzenie, jakże czułoby się szczęśliwe, a tymczasem zdane jest pod opiekę człowieka obcego, którym je w domu może straszono, grożono nim. Zdaje się dziecku, że od nauczyciela jest teraz zależne wszystko, że jest on wszystkiem i wtedy zrodzi się w tej małej główce nieśmiała myśl i ciche pragnienie, aby nauczyciel do niego przemówił, zwrócił na nie uwagę, bliżej się niem zainteresował.

W tych kilku zdaniach starałem się przedstawić stan psychiczny, w jakim dziecko pozostaje, znalazłszy się w szkole.

Tę gromadkę dzieci ma nauczyciel przed sobą i jasno zdaje sobie sprawę z sytuacji, jaka wytworzyła się. Wie on, że musi tej dziatwie zastąpić matkę i rodzinę, że musi zastąpić jej troskliwość i opiekę, jakiej doznawała w domu, a pamiętać przytem o tem, aby żadnego dziecka nie wyróżniać, o żadnem nie zapomnieć, a robić to tak szczerze i serdecznie, aby każde z nich myślało i czuło to, że nauczyciel i niem się zajmuje.

„Nauczyciel tonem życzliwym i serdecznym zapytuje każde z dzieci, jak się nazywa, gdzie mieszka, a jednocześnie zachęca i ośmiela, aby mówiło swobodnie i szczerze o sobie i swej rodzinie."[1]) Przy takiem postępowaniu nauczyciela dziecko nabiera otuchy, zaś przy prowadzeniu pogadanek o „przedmiotach najbliższego otoczenia dziecka... o wydarzeniach i wrażeniach, przy opisywaniu obrazków"[2]) także wiary w własne siły, gdyż spostrzeże, że wiele rzeczy „umie", że nic tak bardzo trudnego tu nie spotyka. Celowym doborem pytań tak nauczyciel pokieruje, że każde dziecko mu odpowie: znajdzie dla każdego ciepłe słowo i tem zdobędzie sobie serca dziatwy, gdy zaś tę pierwszą bitwę

---

1) Program języka polskiego, str. 16.

2) tenże program str. 17.

wygra, może spokojniej myśleć o dalszych takich zwycięstwach na niwie szkolnej.

Można twierdzić, że najbardziej cieszą się dzieci, gdy nauczą się coś nowego a zajmującego je, a tego dokonać może nauczyciel już w pierwszym dniu nauki. Weźmy tylko pod uwagę choćby nazwisko dziecka, a przecież szczególniej na wsi zdarza się, że dziecko i tego nie zna, a przynajmniej niezawsze dobrze pamięta. Jeden z nauczycieli miał sposobność podsłuchać i podglądnąć, na czem polegała zabawa dwojga dzieci w pierwszych dniach ich pobytu w szkole. Otóż jedno z nich wymawiało imię i nazwisko drugiego: wywołane — z miną niezmiernie poważną — odpowiadało: „Jestem.“ Powtarzało więc dziecko to co słyszało w szkole, a powtarzanie sprawiało mu widocznie przyjemność. Czy trzeba tu dodawać, jak chętnie dzieci starają się powtarzać wyuczone w szkole piosnki lub zabawy? A przecież to przyciąga je do szkoły, czego najlepszym dowodem jest fakt, że czynności wykonywane w szkole powtarza później z przyjemnością.

W swobodnych wypowiadaniach swych myśli przez dzieci musi jednak nauczyciel wprowadzić pewien porządek, nie może dopuścić do gadatliwości. Systematycznie bowiem zacieśniamy ramy tej swobody tak, że dzieci ani nie spostrzegą się, kiedy do tego się przyzwyczaiły.

Zaprowadzenie pewnego porządku w klasie wymaga wydania dzieciom zakazów i nakazów, których mają przestrzegać. Przestrzeganie tego jest wypełnianiem obowiązków. Zapewne i przedtem dzieci miały obowiązki, w szkole rozpoczyna się to po raz drugi. Jest tu jednak prawdziwa systematyczna szkoła obywatelska, tu rozpoczyna się stałe przyzwyczajanie do wykonywania swoich obowiązków. Przestępując próg szkolny, przyjmuje je dziecko i odtąd je spełniać musi przez całe życie. Dziś nie zdaje sobie ono sprawy z tego, zachęcamy je do pokonywania trudów i uprzyjemniamy mu chwile pracy; nie bylibyśmy jednak jego przyjaciółmi, gdybyśmy je teraz już nie zaprawili do pracy i spełniania obowiązków. Jeśli ma je zawsze spełniać — bo nikt od tego nie jest wolny — to niechaj to czyni szczerze i sumiennie, a do tego musi się je przyzwyczajać od samego początku, aby w przyszłości nie miało żalu do ludzi, nie stało się ciężarem społeczeństwa.

Czynić to wszystko należy jednak stopniowo i ostrożnie, aby dziecka nie zniechęcić, nie zniszczyć tego zaciekawienia, które w niem szkoła wzbudziła. Pamiętając o tem, że mamy do czynienia z małemi dziećmi, w wydawaniu poleceń powinniśmy być bardzo ostrożni i wydawać je w najmniejszej ilości, bo im więcej ich wydamy, tem większa zachodzi obawa, że niektóre z nich nie będą wykonane, jeżeli bowiem przeładujemy pamięć dziecka, samemi zakazami i poleceniami, to najpierw wszystkiego nie zapamięta, a zapamiętawszy nawet część tych „przykazań", zgubi się w ich liczbie i czasem bezwiednie popełni jakiś występek.

Takie postępowanie, nie mówiąc już to, że mija się z celem, ograniczyłoby odrazu swobodę dziecka i plan wprowadzenia okresu przejściowego między życiem przedszkolnem a zajęciami szkolnemi, nie miałoby widoków urzeczywistnienia. Aby więc przy dobrych chęciach, dziecko mogło w myśl instrukcyj nauczyciela postępować, musi je dziecko znać, innemi słowy musi wiedzieć, co mu czynić wolno a czego nie wolno; nastąpi to wtedy, gdy tych poleceń będzie niewiele, względnie gdy je będzie nauczyciel wydawał w miarę istotnych potrzeb.

Nie wystarczy jednak dać polecenie, bo to nawet nie połowa dzieła, trzeba, aby to polecenie było wykonane, musi więc być pilna kontrola ze strony nauczyciela, aby zakazy jego nie były łamane, oraz skuteczna egzekutywa, aby nakazy były zawsze i ściśle wykonywane. Nauczyciel powinien uważać za swój najważniejszy obowiązek, szczególnie w klasie pierwszej, aby jego polecenia, bez względu na formę, w jakiej je wydano, były należycie respektowane, a zasadą tu być powinno, że raczej nie rozkazywać względnie zakazywać, o ile nie ma się pewności, że przestrzeganie będzie należycie skontrolowane, względnie wykonanie wyegzekwowane. Każde wykroczenie powinien nauczyciel potępić, co nie przeszkadza temu, aby względem małych przestępców był odpowiednio wyrozumiały. Jeżeli dziecko przekona się, że nauczyciel nietylko rozkaże ale także przypilnuje, aby rozkaz ten był wykonany, i że w razie niewykonania tego rozkazu nastąpi kara, to napewno starać się będzie, aby nie być przestępcą w szkole.

Powie ktoś jednak, że słowa: „musisz", „nie wolno" są za twarde dla małego dziecka, że wtedy wykonanie polecenia następuje z musu lub z obawy przed karą a nie z własnej chęci.

Można i powinno się tego uniknąć w sposób zupełnie łatwy. Niech faktyczny rozkaz będzie wypowiedziany w formie życzenia czy nawet prośby, a gdy tak będzie spełniony, zarzut powyższy odpadnie. Pewnie, że byłoby śmieszne, gdyby nauczyciel używał tej formy nawet wtedy, gdy te życzenia czy prośby byłyby bagatelizowane, ale w takim razie byłoby to bezmyślne i przesadne stosowanie szablonu.

Wspomnieliśmy wyżej, że za błąd uważać należy, jeżeli dziecko wykonuje coś z obawy przed karą, a jednak teraz nie możemy żądać od niego zrozumienia potrzeby wykonywania przyjętych obowiązków, musimy więc i na to znaleźć jakąś radę. Trzeba sobie zjednać przywiązanie i miłość dzieci, a uczynić to jest dla nauczyciela rzeczą łatwą: on przecież zna duszę dziecka, on wie jak i kiedy można skutecznie przemówić do jego serduszka. Nie przestanie być nauczycielem i wychowawcą poza szkołą, czy to na przerwie czy na ulicy zapyta dziecko, porozmawia, da mu odczuć swe zainteresowanie się niem i tem zdobędzie je i na zawsze zjedna sobie. Nauczyciel, którego dzieci pokochają, może prowadzić je bez trudu ku wyznaczonemu celowi. Osiągnie to pracą i zamiłowaniem tej pracy, osiągnie ten cel nauczyciel-wychowawca, który, żądając od dzieci serca — swoje nawzajem m okaże.

Przystępujemy do omówienia właściwej treści życia szkolnego t. j. do pracy szkolnej.

Wszystko co dziecko w tym wieku z własnych chęci robi, cechuje dużo ruchu i urozmaicenia. Uwaga dziecka niezdolna do interesowania się czemś dłużej, kieruje się tam, gdzie silniejsza działa podnieta, że zaś to następuje w krótkich odstępach czasu, przeto z uwagą i czynności dziecka ulegają bardzo częstym zmianom. Dziecko poznaje w tym czasie swoje otoczenie, co chwila to inny nieznany dotąd szczegół wpada mu w oko i nie pozwala mu dłużej nad czemś pozostać.

Dziecko nudzi się bardzo szybko, bo umysł jego nie jest przyzwyczajony dłużej o tem samem myśleć. Możemy o tem przekonać się, obserwując jakieś zajęcia dziecka w wieku przedszkolnym. Widzimy to szczególniej na wsi, gdzie już dziecko i w tym wieku starają się wprzęgnąć do czynności gospodarskich. Przypuśćmy, że taki mały Jaś ma np. paść gęsi. Wyszukuje

przytem inne zajęcia, a może, ściślej powiedziawszy, zapomina co chwila o swych obowiązkach, interesuje się tem, co w danym czasie zwróci jego uwagę. Pragnie on urozmaicenia, to też irytują go spokojnie pasące się gąski, więc je wreszcie porozpędza, kierowany naturalnym popędem ruchu.

Pomyślmy nad tem: to dziecko, które — jak mówią — „nie potrafi usiedzieć na jednem miejscu“ ma nauczyciel przyzwyczaić do stałej i systematycznej pracy. Łatwiej zakazać dziecku poruszać się i wychodzić z ławki, ale o wiele trudniej skierować myśl jego na odpowiedni temat, tem bardziej, że trudno to skontrolować, postępowanie więc nauczyciela i jego żądania wobec dzieci powinny być takie, aby można mieć maksymum pewności, że będą spełnione.

Jeżeli szkoła chce przyzwyczaić dziecko do systematycznej pracy, to nie może budować tego na gruzach dotychczasowego sposobu życia dziecka, ale pracę tę kazać wykonywać w takich formach i tak ją dostosować, aby dziecko, nie zmieniając wiele choćby pozornie w dotychczasowym sposobie spędzania chwil, bez widocznego wysiłku dokonać ją mogło.

Praca ta nie powinna dziecka zmęczyć ani znużyć, nie powinna je nawet tyle utrudzić, ile niektóra przedszkolna zabawa, ma jednak wykorzystać wszelkie naturalne popędy. Dziecko wykonuje samowolnie wiele czynności, wyładowując w ten sposób cały zasób zbytecznej energji i przypomina nam funkcjonujący motor, należy więc tylko połączyć motor pasem transmisyjnym z odpowiednią maszyną, aby praca motoru dała pożyteczne wyniki. Stoję tu na tem stanowisku, że praca początkowa w szkole nie może zużyć więcej jak nadmiar energji dziecka, a chodzi tu nie tylko o ilość ale także możliwie o jakość tych czynności.

Zapytamy teraz, czy szkoła może temu zadośćuczynić i jak użyć ma ku temu nauczyciel przedmiotów naukowych, przeznaczonych do nauki w klasie pierwszej?

W programach szkolnych znajdujemy wiele wskazówek, jak należy ku temu dążyć. Przedewszystkiem spotykamy tu półgodzinne lekcje, co umożliwia nietylko szybszą zmianę przedmiotu, ale także nie dopuszcza do tego, aby dziecko mogło dłużej nauką nie interesować się, bo jeśli nawet dany rodzaj zajęcia nudzi je, to przy zmianie przedmiotu nauki, przynajmniej w początkach nim

się zainteresuje. Gdy tylko nauczyciel zauważy znudzenie czy znużenie, powinien lekcję przerwać albo przepleść ją czemś, co dzieci bardziej zajmuje. Aby było więcej ruchu, stosuję często choralne odpowiedzi, które stale przypominają dziecku polecenie nauczyciela i kierunek, w którym ma swe myśli zwrócić, często każę mu wstawać i nie pozwolę mu myśleć o czem innem. D. C. N.

Stara Sól. Władysław Choma.

NOWOCZESNE PRĄDY W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ.

III.

Szkoła pracy. — Szkoła życia.

Geneza i historja. Ze wszystkich terminów, jakie pojawiły się na określenie tego prądu, nazwa *szkoła pracy* może jest najpopularniejsza, choć najmniej odpowiednia. Ciekawą a nierozwiązaną dotychczas kwestją jest, czy prąd ten wypłynął z nawoływań o wychowanie estetyczne, czy odwrotnie. Jedno jest pewne, a mianowicie, że oba te kierunki w zasadach swych zgadzają się, bez siebie wzajemnie pomyśleć się nie dadzą, że oba mają tych samych obrońców. Pewne jest również, że żadne hasło nie ma tak licznych zwolenników i — co najciekawsze — że żadne nie jest tak fałszywie pojmowane jak hasło *szkoły pracy*.

Już sam wyraz „praca“ ma w sobie oprócz jakiegoś ostrego, imperatywnego dźwięku pewną dostojność. „Robota, robotnik, robociarz“, to coś niższego od „pracy“ i „pracownika“. Poza tem wyraz i pojęcie „praca“ ma w sobie coś z siły, potęgi, czynu, faktu dokonanego, — coś praktycznego a bliskiego, coś pobudzającego do rozrostu, do przybytku. Rzadko bardzo przedstawia sobie umysł ludzki przy wyrazie „praca“ coś zmniejszającego się, coś burzącego lub burzonego, — raczej odwrotnie.

A potem: Żadne hasło nie jest tak stare, jak hasło *szkoły pracy* — i żadne nie odradza się tak często, tak uporczywie i konsekwentnie jak ono, aczkolwiek pod różnemi terminami. Będziemy w dalszym ciągu mówili o najrozmaitszych odgałęzieniach, odchyleniach i odcieniach tego hasła, — a przecież dojdziemy do wniosku, że bez względu na nazwę chodzi zawsze o to samo.

A dalej jeszcze jedna rzecz: Najwięksi sceptycy, najbardziej uparte niedowiarki, najzatwardzialsi przeciwnicy postępu, skoro raz zobaczą „dobrą pracę w szkole pracy“, stają się jej propagatorami. Niema dziś planu naukowego, któryby nie chciał mieć zasad tych w swojej treści. Jeżeli są jeszcze jakieś wątpliwości, to raczej są to spory o zakres stosowania tych zasad, o formę itd., o charakter samej pracy, o definicję pojęcia, wreszcie o sam wyraz. Jeżeli hasło to dziś tak głośne się stało, że nikt mu nie przeczy, że owszem do przesady, do śmieszności nieraz prowadzi, to chyba dowód, że nie zrodziło się ono przy zielonym stoliku teoretyka, lub w ustach szarlatana, lecz powstało z potrzeby czasu i stosunków, z kultury ludzkiego ducha — i co za tem idzie — w swoim przyrodzonym prądzie powstrzymać się nie da.

Czego ono chce, czego żąda, dokąd dąży, co zamierza? Myślę, że nic innego, jak współudziału ucznia w pracy każdegokolwiek kierunku i każdego czasu. A przecież tego zawsze i wszyscy wychowawcy żądali. Sokrates nie dał nic gotowego uczniowi, dopóki go dobrze pracą myślową, utykaniem i błąkaniem nie namęczył. Komeński nie czego innego domaga się w swojej *Didactica magna* jak współudziału w pracy wszystkich zmysłów ucznia. Plan nauk księstwa sasko-gotajskiego w drugiej połowie XVII wieku każe uczniów uczyć „o naturze na rzeczach przez własną ich czynność, a ćwiczyć ich w rysunkach, jakoteż w ujmowaniu a nawet sporządzaniu narzędzi“. Pestalozzi, najbardziej ze wszystkich niepraktyczny, uczy dzieci swe wyrobu najdelikatniejszych koronek. Salzmann uprawia w swoim rozkładzie ogrodnictwo, introligatorstwo, stolarstwo, szlifierstwo, tokarstwo, koszykarstwo i hodowlę bydła.

A więc już wtedy nietylko teoretycznie hołdowano tej idei, ale praktycznie i bez rozgłosu ją przeprowadzono. Interesujące jest rzekome wyrażenie się Fröbla: „Człowiek zaczyna dopiero rozumieć to, co chce wykonać“. Idea współpracy ucznia nie jest więc nowa, nowy jest jedynie fakt, że dzisiaj maksymę tę bierze się poważnie, uwzględniania jej żąda od nauczycieli kategorycznie i we wszystkich przedmiotach nauczania stosuje.

Interpretacja pojęcia i terminu. Mniejsza o to, czy termin „szkoły pracy“ zastąpimy terminem „szkoły twórczej“, „szkoły czynu“ itp. Jasne jest to, że zasada ta bez względu

na jej nazwy przeciwna jest zasadzie wyłącznej pracy pamięciowej i słuchowej w nauczaniu i wychowaniu. Zasada ta, oparta równocześnie i na praktycznem doświadczaniu wychowawców i na teorji psychologów, prowadzi pracę wychowawczą równolegle z naturalnym rozwojem dziecka, u którego znacznie wcześniej i silniej rozwija się wola w czyny ciała, niż w czyny duszy. Wundt zresztą mówi, że największe znaczenie w życiu duszy mają nie wyobrażenia, lecz objawy woli. Dlatego też żadna zasada wychowawcza nie ćwiczy tak skutecznie woli, jak zasada *szkoły pracy*. Niezaprzeczone przez nikogo jest twierdzenie, że najzbawienniejszy wpływ na dzieci moralnie zaniedbane wywiera praca, której one poddawać się muszą, a która, jeśli nie wyłączny, to przecież najważniejszy czynnik wychowawczy w tych zakładach stanowi.

Jeżeliby przez *szkołę pracy* rozumieć ktoś chciał dosłownie pracę rąk, to tem bardziej usprawiedliwiona psychologicznie będzie wartość jej w wychowaniu, — pedagogika doświadczalna wykazała bowiem, że w powstawaniu wyobrażeń momenty ruchowe ogromnie ważną grają rolę, szczególniej w asocjacji wyobrażeń. Dla uzyskania pojęcia przestrzeni, ruchu, perspektywy itp. niezbędne są nam oprócz pracy oka, współpraca mięśni, dotyku, czucia, ręki. Dlatego to dzieci, oglądając rzecz nową, choćby nawet na obrazku, dotykają ją palcami, chwytają, macają. Mówi się o „pochwyceniu" wiadomości, o „ujęciu" perspektywy itp. Częstokroć, wymachując rękami, wywołujemy przypomnienia sobie zapomnianego wyrazu. U noworodka rozwija się o parę miesięcy wcześniej zdolność używania rąk, szczególnie ręki prawej (?— Red.)— od używania mowy. W zakładach dla dzieci z nierozwiniętą wymową i jąkałów oddawna już posługuje się dydaktyka odpowiedniemi ruchami lewego ramienia. Dotykanie paluszkami, t. zw. „obmacywanie" przez dzieci nie jest niczem innem, jak kontrolą stopnia dokładności wyobrażenia, wywołanego zapomocą wzroku, słuchu, czy fantazji. Mówi się zresztą w psychologji o typach wzrokowców, słuchowców i ruchowców, jest to jednak tylko teoretyczny podział, według którego ten lub ów tym lub owym zmysłem przeważnie się posługuje. W gruncie rzeczy żaden z nich nie doszedłby do skąpego nawet zapasu wyobrażeń, gdyby możliwe wogóle było zupełne wyłączenie ruchowego współdziałania rąk, nóg, ramion warg, narządów głosowych itd.

Praca ręki a robota fabryczna. W obecnej dobie wysokiego rozwoju przemysłu fabrycznego zanikła zupełnie praca ręczna w domowych ogniskach. Wiele prac czy naprawek dokonywano dawniej w domu pod okiem dzieci. Dziecko patrzało naprzód obojętnie, potem zaczynało się interesować i rozumieć, wreszcie samo przykładało rączki. Dziś nie widzi dziecko częstokroć nawet gotowania i przyrządzania potraw, — jednem słowem praca ręczna usunęła się poza widnokrąg dziecka. Dziecko, niewidzące swego ojca przy pracy, nie rozumie wysiłków rodziców, nie ceni ich ofiary, nie ceni ich pracy, nie odczuwa wdzięczności. Umoralniający wpływ pracy tu nie istnieje. Dziecko robotnika wie co najwyżej, że ojciec pracuje, — ale gdzie, co, naco, dla kogo i zaco, dowiaduje się albo bardzo późno, albo niedokładnie. Nić, wiążąca rodzinę, jest przecięta. Związać tej nici, przeciętej koniecznościami życiowemi, dom już nie potrafi, musi to zrobić kto inny, musi to zrobić szkoła, — a czyni to właśnie przez rozbudzanie szacunku dla pracy i poznanie jej wartości.

Najdalej w tym kierunku poszli Amerykanie. Stawili zasadę, że każda nauka teoretyczna związana być musi z pracą — i o ile to możliwe — z fizyczną, np. naukę przyrody z gotowaniem, przędzeniem, tkaniem, — naukę fizyki z ślusarstwem, zegarmistrzowstwem, — naukę pisania i czytania z potrzebą poznania tej sztuki przez dziecko, co u niego objawia się zainteresowaniem przy oglądaniu obrazka, podpisu jego, afisza, reklamy itp. U dziecka objawia się ono według Dewey'go 1. zabawą z początku bezmyślną, 2. potem szukaniem tajemnic w budowie i celu zabawki, a wreszcie 3. zaciekawieniem wybuchającem na zewnątrz w pytaniach. System Fröbla, polegający na zabawach i sztucznych szablonowych zainteresowaniach, Amerykanom się nie podoba.

Amerykanin chce przedewszystkiem wychowania jako przygotowania do istniejących socjalnych stosunków. Chce, aby dziecko już w szkole przeżywało to w minjaturze, co w przyszłości będzie przeżywało w oryginale. Nie materjału teoretycznego, lecz produktywnej działalności — a raczej pracowania — żąda od szkoły. Pojęciom kontroli, dyscypliny i kierownictwa, przeciwstawia hasło wolności, samodzielności i inicjatywy. Tylko taka szkoła wychować może dla życia, której przedmiotem koncentracyjnym jest robota ręczna. W takiej tylko szkole nauczyć się może dziecko

znaczenia pracy i usuwania potem przyczyn socjalnych niedomagań. Tak jak mowę samą, wyprzedza zdolność wymawiania, tak też i rozwój zmysłów poprzedzany być musi rozwinięciem muszkułów. Popęd do towarzyskości, do pracy i wiedzy musi być u dziecka zaspokojony.

Widzimy z tego krótkiego już rysu, że amerykańskie pojęcie pracy i *szkoły pracy* odbiega — znacznie nawet od naszego. Pedagogika to nazbyt może pozytywistyczna, na praktyczną stronę życia skierowana i podporządkowana potrzebom polityki socjalnej. Taka też tam być musi jako przeciwważnik żywiołowej, pierwotnej indywidualności Amerykanina. Dużą rolę gra tu wreszcie ciągłe stykanie się i ocieranie o rasę murzyńską, dla której wyżyny myśli białego człowieka, są niedostępne i dla której praca fizyczna większą niż dla nas jest potrzebą.

A więc najbardziej uchwytnym może powodem propagowania pracy są w tym wypadku względy socjalno-polityczno-wychowawcze.

Kerschensteiner. Podobnie, a kto wie, czy nie skrajniej jeszcze naświetla ideał *szkoły pracy* sam Kerschensteiner. Żąda on mianowicie od wychowania: kształcenia użytecznych obywateli państwa. W komentarzach wyjaśnia to swoje żądanie w ten sposób, że domaga się od szkoły, aby 1. ułatwiła ona uczniom wybór zawodu, 2. aby go nauczyła, że każda praca zawodowa ma dla społeczeństwa równe znaczenie i 3. aby rozbudziła ona w nim skłonność i siłę dołożenia swej pracy do budowy wspólnego gmachu prawdziwie moralnej społeczności. Domaga się więc Kerschensteiner, by w każdej szkole wprowadzono fachową pracę ręczną, ponieważ największy procent ludzi okazuje uzdolnienia do zawodów, opartych na pracy rąk, — ponieważ największy procent obywateli pracuje dla narodu, rodziny i ludzkości fizycznie, — ponieważ wszystkie sztuki są uszlachetnionem rzemiosłem i pracą fizyczną, ponieważ wreszcie fizyczny rozwój dziecka kroczy przed rozwojem duchowym. Nakoniec dodaje, że instytucja warsztatów nauki zręczności itp. urządzeń w naszych szkołach nie jest jeszcze odpowiedzią na jego pytanie i nie jest tem, co on pod mianem *szkoły pracy* mieć chce. Jak widzimy, bardzo to do amerykańskiego zbliżony punkt widzenia, o silnie zaakcentowanym momencie socjalnym.

Gaudig. Na innej platformie konstruuje swoje teorje Gaudig. Ten odrazu powiada, że wychowanie obywateli nie jest jedynym celem szkoły, bo obok życia obywatelskiego mamy jeszcze inne formy współżycia, a mianowicie życie zawodowe, życie rodzinne, życie religijne itd. Nie spodziewa się G., aby przez kult gmin roboczych i to już od szkoły powszechnej zaczynając, można było usunąć przyczyny niedomagań socjalnych. Twierdzi dalej, że umoralniającego wpływu pracy nie należy szukać koniecznie w pracy ręcznej, bo przecież i czysto duchowa praca jest pracą w całem tego słowa znaczeniu. Nie treść pracy samej, ile współudział i stopień wysiłku i sposób wykonywania pracy ze strony ucznia są tym środkiem umoralniającym. Reformy w szkolnictwie, reformy dodatniej, nie spodziewa się on znaleźć we wprowadzeniu warsztatów szkolnych, lecz raczej w sposobach wciągnięcia ucznia do każdej a coraz bardziej samodzielnej pracy z wykluczeniem albo przynajmniej ograniczeniem wykładu z nauki werbalnej. — A więc Gaudig pomija zupełnie momenty polityczno-społeczne, propagowane przez Kerschensteinera, ale domagając się tych samych co tamten rezultatów, kieruje je ku umoralnieniu i umocnieniu charakteru bez względu na państwo.

A jednak pomimo tych sprzeczności mają ci dwaj myśliciele jeden cel wspólny: uzdolnienie do samodzielności i samowystarczalności. Obaj widzą cel nietyle w pracy ręcznej, ile w zdolności samodzielnego zdobywania wiedzy i jej przepracowania.

W następstwie tych różnic powstały więc projekty zmiany terminu „szkoła pracy“ na „szkołę twórczą“ — „szkołę samodzielności“ — „szkołę czynu“ — „szkołę samowystarczalności“ itp. Ustawianie liter z patyczków, modelowanie w glinie — to nie jest jeszcze *szkoła pracy*. Ani piaskownica, ani beczka z gliną nie są nią również, ale jest nią z pewnością wykrzyk żalu dzieci na odgłos dzwonka kończącej się lekcji, chociaż dzieci te siedziały bez pracy, może nawet dosłownie bez ruchu, zasłuchane w opowiadanie nauczyciela: np. o walce serca królowej Jadwigi, o podróży Nansena, o społeczeństwie mrówek itp. Współudział, wspólne myślenie, wspólny ból, wspólna nadzieja, i wspólny wysiłek ucznia z nauczycielem — to *szkoła pracy*.

Widziałem raz taką „szkołę pracy“ — niestety w Polsce — gdzie noszenie stołków przez dzieci nazywało się „wojna czy

wojsko" (bo już nie pamiętam), kąt pokoju z fortepianem „ołtarz", zamienianie bucików codziennych na świąteczne „licytacją" itp. głupstwa i wstyd mnie ogarniał na myśl, że są ludzie, którzy nie mają odwagi, usunąć takiego reformatora ze szkoły.

Widziałem raz taką lekcję „szkoły pracy", gdzie prelegent, wszedłszy do klasy bez przestrzegania prymitywnych, a nigdy nie starzejących się przepisów karności, jak powstanie z miejsc, modlitwa, uciszenie się, wyjął z kieszeni model sześcianu, położył na stole i zapytał: „No co?" Powstał jeszcze większy gwar, śmiech, parę pytań, a więcej jeszcze kpinek dzieci i w tym stylu obracała się cała lekcja. I znowu mnie było wstyd, że nie miał nikt odwagi powiedzieć „wyjdźmy stąd — bo to kpiny ze zdrowego rozsądku — nie postęp".

Niepohamowana czasem u ludzi natura pawia każe im wysuwać się naprzód, imponować nowością, a my jesteśmy tak tchórzliwi, że nie mamy odwagi powiedzieć: „To wszystko już było — tylko w lepszej formie".

I jeszcze jeden taki epizod przypomina mi się: Koleżanka przeniesiona gdzieindziej, chwaliła sobie nową posadę, nowego kierownika, przy którym wiele postępu nauczyć się można, — który zorganizował u siebie „szkołę pracy" itd. Zapytałam się, na czem ta „szkoła pracy" polega i otrzymałem odpowiedź, że kierownik zakupił warsztat stolarski dla swej szkoły. Tak to często bywa, gdy ludzie nie mają odwagi powiedzieć szarlatanom i jarmarcznikom: „Dość tego", — a bardziej jeszcze, gdy nie mają odwagi powiedzieć: „Nie rozumiem, wytłumacz mi to!"

Niema pracy bez nauki, jak niema nauki bez pracy. Idzie tylko o to, by szkoła nie ograniczała się na wykładzie, słowie i pracy osoby-nauczyciela i słuchanie osoby-ucznia, lecz raczej, aby było odwrotnie. *Szkołą pracy* jest ta, w której praca myślenia i praca rąk ucznia stanowi podstawę. Jeden z teoretyków francuskich idzie w swych przestrogach przed kramarzami idei jeszcze dalej, bo mówi, że praca ręczna w wychowaniu gra tylko rolę o tyle, o ile prowadzi do rozwiązywania kwestyj myślowych. Trafnie, choć może sceptycznie, powiedział inny pedagog twierdząc, że *szkoła pracy* nie jest niczem innem, jak poważnie, ujętem hasłem Komeńskiego uzmysławiania w nauce.

Inni skrajni interpretatorzy. Wielu i poważnych teoretyków jak i nauczycieli praktykujących domaga się wyraźnie pracy ręcznej w szkołach ludowych i średnich, — co więcej — domaga się w miejsce różnych działów nauki zręczności, prowadzonych dziś w naszych szkołach, jak np. nalepianek, przylepianek, wycinanek, wykłuwanek itp. jednego działu rzemieślniczego, usprawiedliwionego lokalnemi warunkami lub nauczycielem fachowcem, dosłownie rzemieślnikiem-instruktorem. Tamte prace nazywa on niesmaczną, bezmyślną zabawą, niegodną miana pracy, a sam system profanacją *szkoły pracy*.

Wiele ofiarnego oddania się tej idei poświęca w Wiedniu Dr. Pabst, w Charlottenburgu rektor Seinig, a w Polsce dawniej inspektor Bruchnalski, dziś inżynier Przanowski.

Inni stoją na przeciwnem stanowisku, jakkolwiek pracy ręcznej równie gorąco bronią. Głoszą oni hasło, że z robót ręcznych w szkole mają znaczenie ogólno-wychowawcze tylko te, które bez żadnych warsztatów i bez żadnych przyrządów — w najgorszych nawet warunkach jednoklasowej szkoły — prowadzić się dadzą. Jedynemi dopuszczalnemi tu narzędziami mogą być: nóż, nożyce, młotek i obcęgi.

W świecie i u nas. Jeżeli idzie o praktyczne, urzędowo sankcjonowane stosowanie metody *szkoły pracy*, roboty ręcznej, współpracy ucznia itp. haseł w szkolnictwie, — to najdalej w tym kierunku poszły Szwecja, Anglja, Niemcy, Francja i Japonja, — ale dziś prześcigła może wszystkich, praktyczna aż do przesady Ameryka. Doszła istotnie do najśmielszych rezultatów, o ile idzie o udoskonalenie, uszlachetnienie, i wyspecjalizowanie pracy i produkcji, — niestety jednak ze szkodą interesu czysto intelektualnego, ze szkodą czystej, oderwanej nauki i ideowej sztuki.

Inaczej u nas w Polsce, gdzie nadmiar inteligencji o humanistycznym kierunku przy 45% analfabetów w narodzie stanowi dwa bieguny, mające między sobą próżnię, domagającą się gwałtownie wypełnienia przez warstwy średnie, przez robotników fachowych, sławnych i posiadających dumę zawodową rzemieślnika. Obszerny plan nauki robót ręcznych w naszych szkołach, szerokie prawa hierarchiczne wykwalifikowanych do tego działu nauczycieli, ciągłe wołanie o usunięcie werbalizmu w nauczaniu — zrobią kiedyś swoje, ale to mało — bardzo jeszcze mało! Państwo,

rząd, czy społeczeństwo, musi się zdobyć na fundusze celem zakładania publicznych szkół zawodowych niższych z wolnem zupełnie, bezpłatnem utrzymaniem wychowanków. Z niektórych zawodów rzemieślniczych, jak czapnictwo, szklarstwo, kuśnierstwo, wyparli nas żydzi niemal zupełnie, — z innych wyprą nas niebawem Niemcy taniością swych wyrobów fabrycznych, i dumą zawodową, której tak bardzo — tak bardzo — naszym rzemieślnikom brakuje. (D. N.)

Inowrocław. S. Strzeszyński.

PODRĘCZNIK W NAUCE HISTORJI.

(Artykuł dyskusyjny.)

Do niedawna jeszcze istniało prawie powszechne przekonanie, że źródłem wiedzy jest w szkole podręcznik, uważany też z tego powodu za najważniejszy „sprzęt" szkolny. Walka z takiem (nawiasem mówiąc: średniowiecznem) pojmowaniem nauki rozpoczęła się dość wcześnie, dostrzeżono bowiem kruche podstawy tych poglądów. Walka była jednak prowadzona tylko przez jednostki, stąd jej słaba strona, że nie można było pchnąć nauczania na nowe tory. Jeśli Jan Locke twierdził, że źródłem wszelkiego poznania są zmysły, a Rousseau kazał prowadzić wychowanków na łono natury i tu nauczać — to było to już przekreśleniem powagi podręcznika. Wprawdzie podręcznik pozostał na długi czas wyrocznią w nauczaniu, jeszcze dzisiaj w większości naszych szkół jest panem wszechwładnym. Walka z nim rozpoczęła się jednak na szerszym już froncie, poglądy zmieniły się bądź co bądź radykalnie. Hasło nauczania bez książki, będące odniedawna tylko tytułem rozpraw pedagogicznych, [1]) dzisiaj posiada już dużo zwolenników. Chodzi tylko o to, aby tych zwolenników było jak najwięcej, każdy bowiem nauczyciel powinien sobie uprzytomnić, że podręcznik nie może być uważany za ważniejszy czynnik, aniżeli samodzielna praca nauczyciela. Jeśli wogóle przyjmiemy, że podręcznik może oddać jakie usługi w nauce, to stanowczo odrzucić go trzeba w nauce historji. Przedmiot ten jest tak trudny do zrozumienia, że konieczna jest tu twórcza praca nauczyciela, której to pracy napewno nie znajdziemy przy metodzie podręcznikowej.

---

[1]) np. A. Dygasiński: „Nauczanie bez książki".

Śmiałe to — zdawać się może — twierdzenie postaram się niżej uzasadnić, usuwając zgóry możliwość używania podręcznika jako pomocy naukowej przy nauce historji w szkole powszechnej.

Jeśli uczymy historji, to chodzi przedewszystkiem o to, aby ją dzieci zrozumiały. Czy przy pomocy podręcznika jest to możliwe? Odpowiedź musi wypaść negatywnie, bo co daje uczniom podręcznik? Nic więcej jak tylko pewną sumę słów mniej lub więcej zrozumiałych w rodzaju: kultura, koronacja, stan, szlachta, rycerstwo, chrzest Polski itp. To są tylko wyrazy — symbole, które tak długo nie posiadają wartości, jak nie połączą się z pojęciem. Weźmy przykład: czytamy w podręczniku o koronacji Chrobrego. Co myślą sobie przy tem dzieci 10—11-letnie? Albo wogóle nic, albo wyobrażają sobie zabawę, w czasie której miały do czynienia z koroną czy też wiankami (przeważnie dziewczęta). Dla nauki historji nie posiada to prawie żadnego znaczenia, gdyż koronacji Chrobrego nie możemy brać jako faktu samego w sobie, lecz tylko w związku z sytuacją wewnętrzną i zewnętrzną państwa — tego zaś podręcznik nie tłumaczy wzgl. tłumaczy niejasno, bo brak tu materjału postrzeżeniowego, brak faktów z życia dzieci. Nauki historji nie możemy budować na wyrazach. Nam się wydaje, iż każdy wyraz, który dzieko wypowie, jest dla niego zrozumiały. Przeprowadźmy jeno ankietę na temat najprostszych pojęć historycznych, jak: król, granica, kraj, państwo, rycerz — a przekonamy się, że dzieci żadnego pojęcia nie wyjaśnią dokładnie. Coś niecoś będą wiedziały, tak jednak mało, że nie wystarczy to jako podstawa do dalszej nauki. A podręcznik cały składa się z takich wyrazów. Gdybyśmy go chcieli dzieciom uprzystępnić, musielibyśmy każdy taki wyraz zosobna wyjaśnić i dopiero potem zająć się całością, co byłoby bardzo nieekonomiczne. Inną metodą możemy o wiele prędzej dojść do celu.

Wyżej stwierdziłem, że podręcznik jak wogóle każda książka jest sumą wyrazów. Tyle do strony formalnej. Gdy się przypatrzymy treści, to zauważymy, że podręcznik historji podaje najczęściej takie fakty z naszej przeszłości, jak bitwa, pokój, śmierć króla, walki wewnętrzne — i my tego uczymy, zapominając, że wkuwamy a nie prowadzimy do zrozumienia. Lekcja historji odbywa się zazwyczaj w ten sposób, że nauczyciel przychodzi do klasy naładowany materjałem z podręcznika, opowie to dzieciom

częściami i częściami odpyta, każe to dzieciom opowiedzieć i jest zadowolony, gdy dzieci powtórzą wykład słowo w słowo. Następnie zada „odtąd—dotąd“ i na tem kończy lekcję, zadowolony, że dużo nauczył. Jest w wielkim błędzie. Dzieci nauczyły się na pamięć, lecz nie zrozumiały. Takie zaś uczenie jest bezcelowe, gdyż zabija wprost zdolność myślenia a wiedzy historycznej nie daje. Bo czemże jest historja? Przecież nie zbiorem oderwanych od siebie faktów, lecz obrazem ewolucji stosunków gospodarczych, społecznych, politycznych, obrazem pojęć i ustosunkowania się wybitnych jednostek do państwa w przeszłości. Pojedyńcze fakty są tylko ogniwami. Nie będzie to historja, gdy poznam kilka faktów, jak nie nazwie łańcuchem kilka trzymanych w ręku żelaznych ogniw. Pojedyńcze fakty trzeba bardzo ściśle połączyć. Jest to wcale trudne, wymaga dużego wysiłku myślowego — niepodobna tego dokonać przy pomocy podręcznika.

Dla zilustrowania tego podam następujący przykład: chcemy, by uczniowie zrozumieli znaczenie chrztu dla Polski. Co wyczytają z podręcznika? Że przyczyniło się to do zbliżenia Polski do Zachodu, że pozwoliło korzystać z kultury Zachodu, że wreszcie pozwoliło rozwinąć się gospodarczo, społecznie i politycznie. Czy uczniowie zrozumieją coś z tych wyrazów? Co znaczy „zbliżenie do Zachodu“, co znaczy „rozwinięcie się gospodarcze“ itd.? Jeśli chcemy, by dzieci to zrozumiały, musimy im tłumaczyć zapomocą analogij z ich własnego życia (o czem będzie mowa niżej) i wtedy dopiero damy jasne pojęcie zjawisk historycznych — damy nie dzięki podręcznikowi, lecz wyłącznie dzięki samodzielnej pracy myślowej dzieci. Nie można więc budować nauki historji na podręczniku. Nauczyciel, który posiada energję twórczą i znajomość historji, potrafi tak nauką pokierować, że zamierzony cel osiągnie. Dla orjentacji podam kilka wskazówek metodycznych, które mogą pracę ułatwić.

Historję mogą dzieci zrozumieć tylko na podstawie własnych przeżyć. To, czego ja sam doświadczę, to rozumiem najlepiej i najdłużej pamiętam. To jest prawdą psychologiczną i na niej oprzeć musimy naukę historji. Jeśli uczeń doświadczył, że wspólnie z kolegą łatwiej oprawił książkę aniżeli sam — zrozumie też, że łatwiej było Polakom zwalczyć Krzyżaków wspólnie z Litwinami. Jeśli uczeń brał udział w obradach samorządu szkolnego i sam

zabierał głos lub piastował urząd, zrozumie bardzo łatwo istotę parlamentu. Przykładów takich możnaby mnożyć bez końca, nie o mnogość jednak chodzi, gdyż kwestje te były już poruszane na łamach „P. S." przez kol. Mencla. Pragnę tu tylko wykazać, że nie podręcznik pomaga do zrozumienia historji, lecz życie samo, doświadczenie dziecka. Jeśli zadowolimy się podręcznikiem, nic dziecku nie damy. To tak, jakbyśmy czytali dzieło naukowe z nieinteresującej nas dziedziny. Pisane językiem, który doskonale opanowaliśmy — a jednak nie rozumiemy treści, bo większość pojęć jest nam nieznana. Dopiero długa w tym kierunku praca może doprowadzić nas do zrozumienia. Tak samo jest z uczniem, gdy czyta podręcznik lub gdy słyszy wykład podręcznikowy. Słyszy wyrazy, których nie rozumie i z których nie umie zbudować pojęcia historycznego.

Dochodząc do końca rozważań, rozwiązać trzeba zasadniczą kwestję: czy podręcznik zupełnie usunąć ze szkoły powszechnej przy nauczaniu historji? Bezwarunkowo trzeba to uczynić. (? Red.) Poprzednie rozważania twierdzenie to, stawione zresztą już na wstępie, dostatecznie uzasadniły. Wszelką pracę przy nauczaniu historji musi wziąć na siebie nauczyciel, używając jako pomocy powiastki historycznej, obrazu i wycieczek do miejsc pamiątkowych. Pierwsze wzbudza zainteresowanie i daje pełny obraz historyczny, drugie daje bezpośrednie postrzeganie, co łącznie z objaśnieniami nauczyciela może się przyczynić do wytworzenia pojęcia, obrazy wreszcie dadzą pogląd na pewne sytuacje, które się omawia na lekcji, np. w jaki sposób walczyli Polacy, jakiej używali broni itp. Wszystko to pomoże do zrozumienia, głównym jednak czynnikiem będzie zawsze wspólna z dziećmi praca nauczyciela.

Jeśli wielu z kolegów wzruszy ramionami po przeczytaniu powyższego i powie, że niemożliwą jest rzeczą uczyć bez pomocy książki — dla tych maleńka prośba: niech spróbują chociażby tylko przez przeciąg jednego miesiąca, niech poprowadzą lekcje obydwoma sposobami. Jestem przekonany, że zdolny nauczyciel już po tygodniu straci wiarę w podręcznik, po pół roku spostrzeże rezultaty swej pracy na orjentującej się w pojęciach historycznych klasie. A będzie to najwyższą dla niego nagrodą za trud, którego się podjął. Bo, trzeba to zgóry stwierdzić, praca będzie o wiele trudniejsza. Nauczyciel nie będzie się mógł nakręcić, jak zegar

i recytować w klasie to, co wyczytał u „Dzierżanowskiej“. Będzie musiał włożyć dużo energji i twórczej myśli. Takiego jednak wysiłku można od nauczyciela wymagać, boć chodzi tu o dobro szkoły. Miros.

ŁASKA BOSKA.

(Lekcja w IV oddziale.) *)

1. Przygotowanie: Kto nas stworzył? (Pan Bóg.) Na co nas Pan Bóg stworzył? (Abyśmy Go poznali, miłowali itd.) Skąd najlepiej poznajemy Pana Boga? (Z wiary chrześcijańskiej.) W której wierze żyjesz? (Chrześcijańsko-katolickiej.) Kiedy dostaniesz się do nieba? (Zachowanie przykazań Boskich — przystąpienie do sakramentów św. — modlitwę.) Co daje ci Pan Bóg, gdy to wszystko wypełnisz? (Niebo.) Jak nazywamy inaczej ten dar Boży? (Łaska.) Wymień tych, którzy są zbawieni, czyli otrzymali już tę łaskę? (Święci.)

2. Podanie celu: Pomówimy teraz dokładniej o łasce Bożej.

3. Nowa lekcja: Który grzech ciąży na naszej duszy, gdy przychodzimy na świat? (Grzech pierworodny.) Czy można wtenczas, umierając, być zbawionym? (Nie.) Czego nam bowiem brak? (Łaski Bożej.) Więc: „Bez łaski Bożej zbawieni być nie możemy“. — 258. — Co nam przywraca tę utraconą łaskę? (Chrzest św.) Czem jest Chrzest św.? (Sakramentem.) Ile mamy sakramentów? (Siedem.) Wymień je! Kto ustanowił sakramenta? (Pan Jezus.) Dlaczego dał Pan Jezus nam sakramenta? (Udzielają nam łaski.) Czy zawsze żyjemy w łasce Bożej? (Nie — gdyż grzeszymy.) Dlatego też dał nam Pan Jezus aż siedem sakramentów. Co poznajemy z tego, że sam Pan Jezus ustanowił sakra-

*) W liście do Redakcji pisze autor jak następuje: „Ponieważ w tegorocznych zeszytach P. S. nie zauważyłem dotychczas ani jednej lekcji z religji, z przedmiotu bodaj najważniejszego w wychowaniu dzieci przez szkołę, przesyłam niniejszą pracę. Mam nadzieję, że będzie bodźcem dla innych więcej doświadczonych pp. kolegów do zabrania głosu w tym poważnym przedmiocie. — W mojej lekcji wysunąłem na pierwszy plan wzajemny stosunek dziejów biblijnych i katechizmu, gdyż historja biblijna służy do uzasadnienia nauk katechizmowych, a katechizm stanowi wytyczną przy całej nauce religji.“

menta, aby nam dać przeto łaskę Bożą? (Ważność łaski Bożej.) Czem więc jest łaska Boża? (Wielkim darem.) Czy łaska jest widzialna? (Nie.) Mówimy też dlatego, że jest „nadprzyrodzona i wewnętrzna". Kto nam udziela łaski? (Pan Bóg.) Pan Bóg daje je nam z wielkiego skarbca, w którym nagromadzone są zasługi Pana Jezusa. Co Pan Jezus bowiem uczynił dla nas? (Cierpiał i umarł na krzyżu.) To są te wielkie zasługi, które Pan Bóg dla nas zachował i z nich udziela nam Swe łaski. Więc: „Łaska boska jest to dar Boży, wewnętrzny i nadprzyrodzony, który nam Pan Bóg daje dla zasług Pana Jezusa ku zbawieniu duszy". — 259 — Powtórz! Wszyscy! — Łaska jest dwojaka: „łaska uczynkowa i łaska uświęcająca". — 260 — Powtórz! Wszyscy!

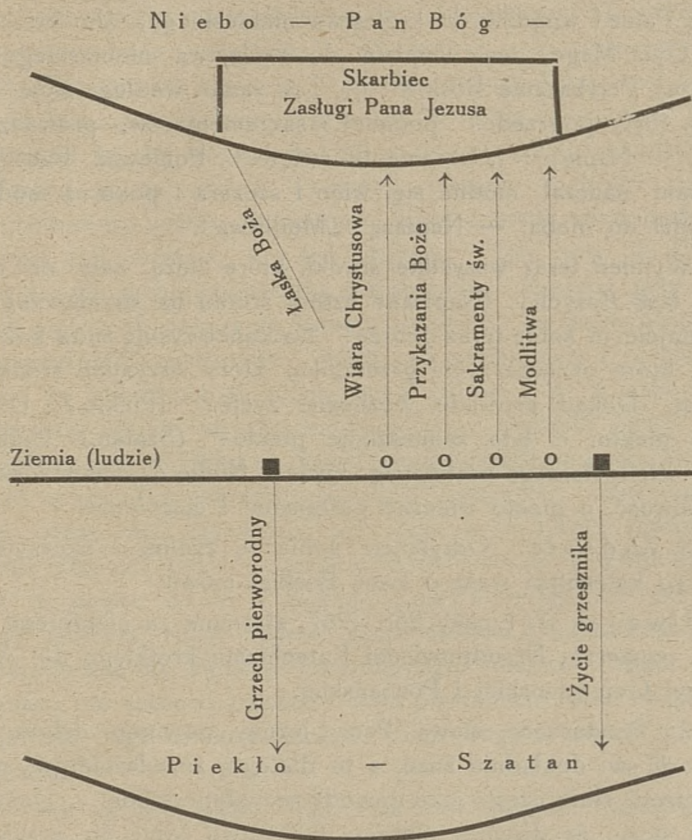
Czego żąda Pan Bóg od nas w Swoich przykazaniach? (Abyśmy według nich żyli.) Co mamy więc tylko czynić? (To, co dobre.) Czego zaś mamy unikać? (Złego.) Kto nas bowiem kusi do złego? (Szatan.) A co nam pomaga do dobrego? (Łaska.) Więc: „Łaska uczynkowa oświeca rozum nasz, a woli daje moc, abyśmy chcieli i czynili to, co dobre". — 261 — Pan Bóg jest tak dobrotliwy, że: „Każdemu człowiekowi daje tyle łaski, ile mu do zbawienia potrzeba. — 262 — Co powinien człowiek wtedy czynić, aby zbawił się przy pomocy łaski Boskiej? (Korzystać z niej.) „Człowiek powinien, jeżeli się chce zbawić, z łaską Boską wiernie pracować, i jej się nie sprzeciwiać". — 263 — Kto tak nie postępuje? (Grzesznik.)

Jaką łaskę znamy jeszcze? (Uświęcającą.) Uważajcie dzieci! Ta łaska jest jeszcze potrzebniejsza i lepsza. Powtórz, jak ona się nazywa! (Łaska uświęcająca.) Ona uświęca naszą duszę: to znaczy, że: „Oczyszcza nas z grzechów, czyni nas sprawiedliwymi, świętymi i dziećmi Bożemi, i daje nam prawo do nieba. — 254 — Powtórz! Wszyscy! „Tę łaskę uświecającą odbieramy, gdy godnie przyjmujemy sakramenta święta". Powtórz! — 265 — Które sakramenta św. odebrałeś już? (Chrzest św. — Pokuta — Najśw. Sakrament Ołtarza.) A kto otrzymał już sakrament Bierzmowania? (Niektóre dzieci.) Powiedz, jakie łaski daje nam Chrzest św.? (Gładzi w nas grzech pierworodny i daje nam prawo do nieba.) Kto pamięta jeszcze, co Pan Jezus powiedział do Nikodema o potrzebie Chrztu św.? (Zaprawdę powiadam ci, jeśli się kto

nie odrodzi z wody i z Ducha świętego nie może wnijść do królestwa Bożego!) Czy posiadasz jeszcze dziś tę łaskę, otrzymaną przy Chrzcie św.? (Nie — zgrzeszyłem już.) Powiedz teraz, który sakrament oczyszcza duszę naszą z grzechów po Chrzcie św. popełnionych? (Pokuta.) Kiedy i jakiemi słowy ustanowił Pan Jezus ten sakrament? (Po Swem zmartwychwstaniu rzekł Pan Jezus do Apostołów: „Weźmijcie Ducha świętego; których odpuścicie grzechy, są im odpuszczone, a których zatrzymacie, są zatrzymane!“) Więc i ten sakrament przywraca nam łaskę uświęcającą, utraconą przez grzech śmiertelny. — Do którego sakramentu przystępujecie po godnie przyjętym sakramencie Pokuty? (Do Najświętszego Sakramentu Ołtarza.) Jak nauczał Pan Jezus żydów w bożnicy w Kafarnaum po cudownem rozmnożeniu chleba? (Jam jest chleb żywy, którym z nieba zstąpił. Zaprawdę powiadam wam: „Jeślibyście nie jedli Ciała Syna Człowieczego i nie pili Krwi Jego, nie będziecie mieć żywota w sobie!“.) Jakie bowiem łaski daje nam godnie przyjęta Komunja św.? (Łączy nas najściślej z Panem Jezusem i pomnaża łaskę uświęcającą.) Widzimy więc, że łaska Boża jest nam koniecznie potrzebna do zbawienia naszej duszy, jeśli Pan Jezus nam to tak dobitnie powiedział. Sakrament Bierzmowania zaś pomnaża także w nas łaskę uświęcającą i daje nam oprócz tego jeszcze siedem darów Ducha św., abyśmy życie nasze bogobojnie prowadzić mogli. Wymień siedem darów Ducha św.!

Poznaliśmy teraz istotę łaski Boskiej i środki, jakiemi możemy nabyć łaskę Boską. Powiedz teraz, jak długo posiadamy w nas łaskę uświęcającą, otrzymaną w godnie przyjętych sakramentach? (Dopóki nie popełniamy grzechu śmiertelnego.) — 266 — Co utraci człowiek, gdy nie będzie już posiadał łaski uświęcającej? (Prawo do nieba.) Lecz na co sobie zasłużył taki człowiek, który ustawicznie popełnia grzechy ciężkie czyli śmiertelne? (Na piekło.) — 267 — Jakie znacie grzechy śmiertelne? (Siedem grzechów głównych.) Wymień! — Jakie są wam jeszcze znane? (Sześć grzechów przeciwko Duchowi św.) Wymień! — Kto zna jeszcze inne? (Cztery grzechy wołające o pomstę do nieba.) Wymień! — Czy mamy jeszcze inne? (Dziewięć grzechów cudzych? Wymień! — Wszyscy!

4. Zastosowanie. Starajcie się więc unikać wszystkich tych brzydkich grzechów, które wyliczyliście, gdyż utracicie przez nie łaskę Bożą! Natomiast módlcie się do Boga gorąco i proście o Jego łaski. Abyście sobie dobrze to wszystko zapamiętali, co o łasce Boskiej usłyszeliście, uważajcie, co wam teraz narysuję: (Tablica szkolna)



To ma oznaczyć niebo. Napiszę! Kto mieszka w niebie? (Bóg.) Napiszę! — Rysuję następnie „skarbiec“. — Co zawiera skarbiec? (Zasługi Pana Jezusa.) Rysując dalej pytam: Kto zamieszkuje ziemię? (Ludzie.) Napiszę! Z którym grzechem przychodzimy na świat? (Grzech pierworodny.) Następnie rysuję kółeczko pełne. — Strzałka oznaczy „prowadzi“. — Dokąd prowadzi grzech pierworodny? (Piekło.) Teraz rysuję cztery kółeczka

otwarte, oznaczające środki do nabywania łaski Boskiej. W której wierze żyjemy? (Chrystusowej.) Dokąd ona prowadzi? (Niebo.) Pan Jezus bowiem powiedział do pokutującej Magdaleny: „Wiara twoja cię zbawiła". — Napiszę: Wiara Chrystusowa". Czego żąda Pan Bóg od nas w Swoich przykazaniach? (Abyśmy wolę Jego czynili), bo sam Pan Jezus mówił: „Nie każdy, który mówi: Panie, Panie! wnijdzie do królestwa niebieskiego, ale kto czyni wolę Ojca Mego, ten wnijdzie do królestwa niebieskiego". — Napiszę: Przykazania Boskie". — Tak samo według słów Pana Jezusa (były poprzednio podane) i sakramenta św. prowadzą do nieba. — Napiszę: „Sakramenta święte." Ponieważ Pan Jezus nas sam nauczał modlić się, więc i szczera i pokorna modlitwa prowadzi do nieba. — Napiszę: „Modlitwa".

Wymień teraz wszystkie środki, które służą nam do nabywania łask Bożych! (Napisane cztery środki na strzałkach.) Zapamiętajcie je sobie teraz dobrze! Na końcu rysuję znów kółeczko pełne, które oznacza życie grzesznika, który wszystkie środki zaniedbał. Dokąd prowadzi bezbożne życie? (Piekło.) U dołu rysuję piekło. — Kto zamieszkuje piekło? (Szatan.) Unikajcie dzieci wtedy takiego bezbożnego życia! Niebo daje nam wiekuistą szczęśliwość, a piekło wieczne potępienie i cierpienie!

5. Zadanie: Odrysujcie sobie tę rycinę i nauczcie się tego, co katechizm wasz o łasce Boskiej mówi.

Uwaga: 1. Liczby 258—267, stawiane za niektóremi zdaniami, oznaczają Nr. odpowiedzi Katechizmu krótkiego dla Archidiecezyj Gnieźnieńskiej i Poznańskiej.

2. Przytaczane słowa Pana Jezusa powinno dziecko już z historji św. dokładnie znać, a to dlatego, że właśnie przy nauce katechizmu służą często jako dowody prawdopodobne. — Doświadczenie uczy, że dziecko niczego tak łatwo sobie nie przyswaja, jak słowa Chrystusa.

3. Użyłem rysunku, gdyż

a) utrwala treść lekcji w pamięci,

b) znacznie ułatwia zrozumienie rzeczy,

c) wzbudza zainteresowanie i usuwa znużenie umysłowe.

Popowo. Czesław Brudzewski.

WYPRACOWANIA KLASOWE (SZKOLNE I DOMOWE) W SZKOLE POWSZECHNEJ.

„Klasówki“ to typ zadań szkoły średniej. Jakim to strachem przejmuje uczniów sam ten wyraz! W Programie dla szkół powszechnych także jest mowa o takich wypracowaniach, ale nauczyciel nie znajdzie tam wyjaśnienia, jaki jest cel i co ma osiągnąć przez stosowanie tych zadań. Pisałem je, gdy uczęszczałem do szkoły, Program tego wymagał i dlatego w początkach swej praktyki w zawodzie nauczycielskim zaprowadziłem takie ćwiczenia. Później zarzuciłem je, bo doprawdy, nie mogłem znaleźć odpowiedzi na to: poco ja to robię? Prawda! Czasem zachodzi potrzeba skontrolowania ucznia, co on umie, jakie posiada wiadomości; czy zadania sam odrabia, czy też odpisuje. Tyle razy, ile Program wymaga, nie zachodzi potrzeba sprawdzania. Zresztą, przy dzisiejszych metodach nauczania, śmiem twierdzić, że znamy ucznia pod tym względem doskonale. Jeżeli zaś przyjmiemy i tę ewentualność, że ćwiczenia te służą temu celowi, to w takim razie powinnyby odpaść wypracowania klasowe domowe nawet w tym wypadku, gdy chodzi o to, żeby uczeń potrafił w przyszłości dany temat w pewnym określonym czasie opracować. Inna rzecz, że taka „klasówka“ zazwyczaj nie udaje się w szkole powszechnej. Lekcja trwa 50 minut. Zanim dziecko zbierze i w myśli uporządkuje (a nawet ustnie z nauczycielem) materjał, ten czas mija. Uczeń najwyżej zdąży napisać część zadania i takie nieskończone wypracowanie na żądanie nauczającego oddaje. Prawie zawsze ta praca nie stanowi całości. Czyż powinniśmy dziecko przyzwyczajać do tego rodzaju pracy? Czy wogóle mamy prawo jej wymagać?

Pod każdem takiem zadaniem jest stopień. Jak trudno na podstawie zadania dziecko a nawet i samo zadanie ocenić! Nawet, gdy dajemy stopień pod ćwiczeniem po namyśle i indywidualizujemy nasze wymagania, to z punktu widzenia pedagogiki popełniamy błąd. Czy uczymy dziecko, by ono pracowało w przyszłości dla stopnia?

Zaprowadza się wtedy zeszyty do „klasówek“ i inne. Zadania w pierwszych zeszytach są zawsze sprawdzane, uczeń błędy poprawia a same kajety są utrzymywane w nadzwyczajnym porządku

i czystości. Różnica między zeszytami klasowemi a innemi rzuca się każdemu w oczy. Z jakiej racji, dla jakich powodów wprowadza nauczyciel taką rażącą różnicę w pracę dziecka? To samo zadanie może być napisane rozmaicie, zależnie od zeszytu, w którem ma być umieszczone: raz niedbale i w zeszycie brudnym, drugi raz starannie i w kajecie czystym. Sądzę, że każde ćwiczenie powinno być wypracowane starannie. Nie widzę potrzeby tego rozdwojenia i dlatego jestem przeciwnikiem podziału pracy piśmiennej ucznia na „klasową“ i inną.

Może zbyt jednostronnie i ciasno zapatruję się na tę sprawę?

Józef Har.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja: Pierwsza wolna elekcja.

Jest to lekcja ujęta zasadniczo bardzo psychologicznie. To nie jest już owo recytowanie faktów i dat, które było alfą i omegą dawnego nauczania. Tu mamy ciągłe odwoływanie się do życia dziecka, do jego przeżyć. Każde wydarzenie historyczne ma swego odpowiednika w teraźniejszości. W jednem jednak miejscu m. zd. kol. M. popełnił błąd. Chce wyjaśnić, czem jest prymas. Rozpoczyna pytać o proboszcza i każe się dzieciom wypowiedzieć, kogo musi proboszcz słuchać. Psychologicznie rzecz biorąc może dziecko dać jedną tylko odpowiedź, że nikogo, boć czy dziecko postrzegało, jak proboszcz słucha dziekana a biskup arcybiskupa? Ten punkt nie jest zgodny z zasadą bezpośredniości. Błąd ten wynikł zapewne z przeoczenia.

Nie zgodziłbym się również na sposób udowodnienia szkodliwości wolnej elekcji. Kol. M. mówi wpierw o wybieralności prezydenta przez posłów i senatorów, przechodzi potem do elekcji króla i udowadnia, że było to dla kraju złe, gdyż obcy i obierany na krótki czas król nie dbał o państwo, mogły też powstać wojny domowe. Logicznie rzecz biorąc można to samo powiedzieć o prezydencie, boć też jest wybrany. A dalej: kol. M., jak będzie z Stefanem Batorym i Władysławem IV? Przecież to także obcy królowie! Albo z Sobieskim, który był też wybrany a jest jednym z najbardziej przez dzieci uwielbianych królów? Rozumiem, że trudno było kol. M. przeprowadzić różnice między wyborem prezydenta a króla. W takim razie lepiej to zupełnie pominąć.

Możnaby też mieć wątpliwości co do pytania: „Co stać się musiało, gdy umarł Zygmunt August, nie mając synów?“ Kol. M. sądzi, że dziecko odpowie: „Musiał go ktoś zastępować.“ Ja zaś twierdzę, że jedyną odpowiedzią, którą dziecko dać może, jest: musiano wybrać innego króla! Tu trudno się pytać. Trzeba poprostu powiedzieć: opierając się na analogji o zastępstwie, (np. nauczyciela w szkole). Dziecko przecież wie, że króla zastępował zawsze król (nie mówię tu o Warneńczyku, bo to znów inna sprawa), dlatego w umyśle dziecka nie powstanie obraz innego zastępstwa.

Tyle uwag krytycznych. Jeślibym miał dać wskazówki, jak wymienione błędy naprawić, to powiedziałbym tak: opuścić zupełnie hierarchję kościelną wzgl. wskazać tylko, że tak, jak nad kilku szkołami ma władzę inspektor, tak nad kilku kościołami dziekan, nad dziekanami biskup itd. i że arcybiskup gnieźnieński ma tytuł prymasa t. j. pierwszego arcybiskupa w państwie. Nie mówiłbym nic o wyborze prezydenta, lecz zaraz o zjeździe szlachty i elekcji, gdyż wybór prezydenta nie jest ani analogją ani też bezpośredniem postrzeganiem. Przy omawianiu szkodliwości wolnej elekcji wskazałbym na przykłady złego panowania niektórych królów z uzasadnieniem dlaczego tak było. Uważam, że uogólniać nie można, bo zachwieje się wiara w dowodzenie przy omawianiu panowania Batorego lub Sobieskiego.

W końcu jeszcze pewna uwaga: Lekcja kol. M. jest opracowana rzetelnie — mimo to wytknąć można kilka błędów. Pochodzi to stąd, że historja jest jednym z najtrudniejszych przedmiotów nauczania. Potrzeba dużo wysiłku, aby dzieci zrozumiały, co to jest przeszłość. O zrozumienie tego walczyć można tylko metodą, wskazaną przez kol. M., gdyż metoda ta przesuwa punkt ciężkości na życie — a to budzi przecież najwyższe zainteresowanie. Dlatego też takie lekcje, jak lekcja kol. M., przynoszą dzieciom zawsze wielki pożytek.

St. Nowaczyk (Tuchola).

Lekcja: „Rzeczownik i jego rodzaje".

Z tytułu sądzićby należało, że chodzi tu o danie dzieciom pojęcia rzeczownika wraz z rodzajami. Po przejrzeniu pracy widzimy jednak tylko uwagi o rodzajach. Może omyłka! Lekcja jako całość nie może zadowolić nauczyciela. Kol. F. pisze, iż nie podaje szczegółowego konspektu, bo konspekty „tkną szablonem". Jabym tak nie powiedział. Przecież można podać taki konspekt, który z szablonem nie ma nic wspólnego. Potrzeba tylko trochę twórczego wysiłku. Powtarzam: wysiłku twórczego, bo podawanie wzorów lekcyjnych „na jedno kopyto" byłoby tylko niedołęstwem umysłowem. Lecz nie można popadać w przesadę, bo z tego wynika chaos. Kol. F. sam to dobrze widzi, bo wyraźnie zastrzega się przed naśladownictwem. Zupełnie słusznie, bo lekcja mało posiada tego, coby można naśladować.

Autor przeprowadza wpierw pogadankę. Dobrze. Na to można się zgodzić. Lecz niezrozumiałe jest przeskakiwanie w trakcie tego do zdań, podmiotów i orzeczeń, wprost zaś błędne jest polecenie szukania w klasie rzeczowników („Dzieci wyszukują w klasie rzeczowniki różnych rodzajów"). W klasie mogą być przedmioty, nigdy przecież rzeczowniki. Kolega popełnia tu bardzo zasadniczy błąd, nie odróżniając przedmiotu od jego nazwy. To mścić się będzie w przyszłości. Mówię z doświadczenia. Pokazałem w V oddziale ołówek. Co to jest? Odpowiedź brzmiała: rzeczownik! Takiej omyłki nie można popełniać, bo to prowadzi do błędnego pojmowania istoty nauki gramatyki.

A dalej. Zupełnie niepotrzebne, niemetodyczne i niezgodne z duchem języka polskiego jest używanie przez kol. F. „ten, ta, to". Przecież to nie jest niemieckie „der, die, das". Poco przyzwyczajać do tego, z czem później walczyć wypadnie! Jeśli chodzi o odróżnianie rodzajów, używałbym raczej przymiot-

ników, których końcówki znakomicie rodzaj uwydatniają, np. dobry ojciec, dobra matka, dobre dziecko. Sądzę, że łatwiejsze to, a poprawniejsze.

Kol. F. podnosi, iż nauczyciel nie powinien naśladować wzorów, lecz mieć „zmysł pedagogiczny". Zupełnie słusznie, gdyż jeśli chodzi o prawdziwą pracę, to nie może tu być mowy o ślepem naśladownictwie. Nauczyciel ma być przecież artystą, a ten nigdy nie kopjuje, lecz tworzy. To więc powinno być wzorem, a wtedy każda lekcja będzie ożywiona, będzie lekcją radosną.

(Tuchola.) St. Nowaczyk.

OCENY KSIĄŻEK.

Brodnica nad Drwęcą — Kartki historyczno-krajoznawcze.

Z inicjatywy i pod redakcją prof. St. Bochniga wyszło powyższe wydawnictwo, które obejmuje 16 kart w dwu serjach. Krajoznawczą i historyczną wartość nadaje całej pracy serja II. Obejmuje ona 10 zdjęć fotograficznych, starannie dobranych i wykonanych. Należą tu: 1. Stary Ratusz, sięgający do przełomu w. XIV i XV z pamiątkową wieżą zegarową. 2. Kościół farny z początku w. XIV, zbudowany w stylu nadwiślańskim. 3. Krzyżacka Wieża Zamkowa, jedyna do dziś zachowana wieża krzyżackiego zamku, zbudowana na wzgórzach nad rz. Drwęcą w 100 lat po zajęciu ziemi Chełmińskiej przez zakon teutoński. 4. Wieża Mazurska, dawna wieża strażnicza, miała ongiś bronić wejścia do miasta przez bramę Dobrzyńską. 5. Brama Chełmińska czyli Kamienna, jedyna pozostałość z dawnych czterech bram grodu Brodnicy, pochodzi z w. XIV jak większość zabytków architektonicznych w Brodnicy i jest zbudowana w stylu gotyckim; zachowała się znakomicie i należy do najpiękniejszych bram, zbudowanych przez krzyżactwo. 6. Barokowy kościółek poreformacki z w. XVIII. 7. Pałac królewny Anny, siostry Zygmunta III. Wazy, zbudowany przez króla z wielkim nakładem i komfortem; był długie lata siedzibą starostów, a obecnie jest budynkiem mieszkalnym dla dzierżawców domeny państwowej 8. Fotografja ósma ma charakter nowoczesny, a jednak w wysokiej mierze pamiątkowy; jest to kaplica wzniesiona przed dwu laty ku czci poległych żołnierzy polskich w walce z bolszewikami pod Brodnicą 18 sierpnia 1920 r. — 9. Dalsza karta (podwójna) przedstawia panoramę grodu brodnickiego z początków w. XVIII; doskonale zachowane były jeszcze mury obronne, fosy i wały, wreszcie przedmieście grodu i zamek obronny. Na odwrotnej stronie podwójnej karty jest kronika miasta Brodnicy, ujęta i przedstawiona krótko i zwięźle, lecz dokładnie i przejrzyście; kronika spaja niejako wszystkie obrazy w jedną całość i uwypukla ich wartość historyczną i znaczenie zabytkowe. 10. Karta dziesiąta przedstawia krajobrazowy widok miasta w obecnych czasach.

Serja I obejmuje kart 6 i jest niejako uzupełnieniem serji poprzedniej. W technicznem wykonaniu są to obrazy trochę słabsze, lecz wzięte jako całość, przedstawiają te objekty, które mogą być w swoim rodzaju dumą współczesnej Brodnicy i jej obywateli. Są to gmachy, przeznaczone dla wychowania i kształcenia młodych pokoleń, więc: państwowe gimnazjum męskie, koedukacyjna szkoła handlowa, żeńska szkoła wydziałowa, szkoła powszechna i wreszcie Szkoła Rol-

nicza Pomorskiej Izby Rolniczej. Uczelnie te mieszczą razem 1500 uczniów i uczenic, co na miasto ośmiotysięczne stanowi cyfrę znaczną. — Zamknięciem obu seryj jest fotografja dwu zasłużonych pracowników narodowych z czasów pruskiej niewoli, mianowicie Ignacego Łyskowskiego i prof. Chudzińskiego.

Pomysłowy autor wydawnictwa starał się w dwu serjach przedstawić wszystko to, co w jego starożytnem mieście ma wartość historyczną i architektoniczną. Jednakże wydawnictwo nie stanowi całości wykończonej. Należałoby tu dodać serję trzecią, mianowicie zdjęcia krajobrazowe z całego Pojezierza Chełmińskiego, z podkreśleniem może „Brodnickiej Szwajcarji", o której autor wspomina. Ta serja, wyłącznie krajobrazowa, geograficzno-morfologiczna, nadaaby całości wartość dydaktyczną i podniosłaby charakter wydawnictwa do rzędu przedsięwzięć o znaczeniu ogólnem. Serja ta wymagałaby bardzo umiejętnego doboru i szczególnie starannego wykonania. Poza tą potrzebą, która wprost sama się nasuwa, wydawnictwo jest pracą pomysłową i piękną. Nie każde miasto ma odpowiednią sumę zabytków o walorach historycznych i architektonicznych, nie wszędzie też możnaby podobnie bogatą serję obrazów zestawić. Gdzie jednakże one istnieją, tam wydawnictwo podobnych seryj jest pracą obywatelską i wychowawczą. Nietylko rozszerza wiadomości o bogactwach polskiego kraju, nietylko pogłębia wiedzę o Polsce, lecz równocześnie wprowadza do handlu karty i fotografje wartościowe, a zastępuje i wypiera z użycia wydawnictwa skryto-pornograficzne. I dlatego życzyć należy autorowi powodzenia w dalszej działalności, a sferom nauczycielskim zalecić prace nad podobnemi wydawnictwami wszędzie tam, gdzie odpowiedni teren mają w siedzibie swej pracy.

M. M.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. F. w T. prosi o informacje w następującej sprawie: Tutejsza 2-kl.-szkoła mieści się w dwóch gmachach o 1 klm od siebie oddalonych. Do roku 1926 były to jeszcze dwie 1-kl. szkoły. Do każdej posady należy się 10 morgów ziemi. Ponieważ od 1 października druga siła tymczasowa opuszcza posadę, zachodzi pytanie, czy nowo powołanej sile, przysługuje teraz również cały grunt t. j. 10 morgów. Rada Szkolna Miejscowa twierdzi, że druga miałaby prawo tylko do 2 morgów.

— Otrzymaliśmy z kompetentnej strony takie wyjaśnienie: Przydzielenie roli szkolnej do użytku nauczyciela normują następujące przepisy prawne:

a) art. 44 ustawy uposażeniowej w brzmieniu ustalonem ustawą sanacyjną, postanawiający: „Kierownicy szkół, kierownicy i samoistni nauczyciele szkół jednoklasowych otrzymują od gminy możliwie 2 morgi ornego gruntu w jednej połaci o ile możności przy budynku szkolnym, jednak nie dalej niż w odległości półtora kilometra od szkoły. Ustawa niniejsza nie znosi świadczeń na rzecz nauczycieli, w myśl obowiązujących. Uwaga: Przy wyrażeniu „2 morgi" ma ustawodawca na myśli „morgi polskie" czyli 4 morgi magdeburskie.

b) art. 17 ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych z dnia 17 lutego 1922 w brzmieniu ustawy z dnia 25 listopada 1925, według którego „o przeznaczeniu gruntów szkolnych, znajdujących się na terenie

gminy lub obszaru dworskiego na użytek szkół i nauczycieli, w myśl obowiązujących przepisów, decydują organy samorządu szkolnego gminy lub obszaru dworskiego; od decyzji tej gmina, właściciel obszaru dworskiego i nauczyciel mogą odwołać się do Rady Szkolnej Powiatowej, która rozstrzyga ostatecznie." (Patrz Rankowski — Ustawa o zakładaniu szkół, str. 14)

c) Organem samorządu szkolnego gminy jest na terenie Okręgu Szkolnego Poznańskiego — Rada Szkolna Miejscowa (§ 1 rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 27 X 1926 — Patrz broszurkę Rankowskiego pod tyt. Nowe Rozporządzenie o Radach Szkolnych Miejscowych) do której pomiędzy innemi należy „przeznaczanie gruntów szkolnych na użytek szkół i nauczycieli zgodnie z ustawami i przepisami (§ 22 pkt. 4c rozp. powyżej wspomnianego).

Z powyższych norm prawnych wynika a) że nauczyciel podwładny nie ma prawa do roli szkolnej i b) skutecznie nie może się domagać przydzielenia roli szkolnej.

W konkretnym wypadku nowo powołanej sile nie przysługuje już prawo do roli szkolnej. Rada Szkolna Miejscowa, która zamierza drugiej sile nauczycielskiej przydzielić 2 morgi gruntu ornego, czyni to z własnej woli. Aby zapobiec późniejszym sporom proponuje się skłonić Radę Szkolną Miejscową do powzięcia uchwały po myśli art. 17 ustawy z dnia 17 lutego 1922 (patrz wyżej ad b). Aczkolwiek przeciw uchwale można wnieść odwołanie do Rady Szkolnej Powiatowej, to jednak w konkretnym wypadku ten środek prawny będzie bezskuteczny wobec wyrażonego przepisu art. 44 ustawy uposażeniowej. Interesowany nauczyciel nietylko że nie zyska na roli, lecz przeciwnie narazić się może na unieważnienie uchwały, wobec tego, że Rada Szkolna Powiatowa przy powzięciu decyzji skrępowana jest art. 44 ustawy uposażeniowej. Rada Szkolna Powiatowa bowiem nie może zapomnieć, że i rada gminna może przeciw uchwale Rady Szkolnej Miejscowej wnieść odwołanie.

P. Kol. M. Ch. w R. na zapytanie, czy w czasie gimnastyki dziewczęta wykonują ćwiczenia razem z chłopcami.

— Do mniej więcej 10 roku życia mogą chłopcy i dziewczęta ćwiczyć razem, ostatnie, stojąc za kolumną ćwiczebną chłopców. O ile jednak taki mieszany oddział jest liczny, zaleca się ćwiczyć oddzielnie. W czasie ćwiczeń chłopców mogą dziewczęta przeprowadzić znaną im grę lub zabawę i odwrotnie. Podobnie jest ze wspólnym udziałem chłopców i dziewcząt w grach i zabawach. Dziewczynki przecież wolą bawić się same i również chłopcy, od najmłodszych lat szkolnych. Ten naturalny i widoczny instynkt dzieci niech będzie dla wychowawcy drogowskazem odpowiedniego postępowania: Właśnie w grach i zabawach gra wielką i decydującą rolę charakter bawiących się, zarówno co do wyboru gier i zabaw, jak co do wpływu gier i zabaw na krystalizujący się charakter dziatwy szkolnej i dorastającej młodzieży. Oczywiście, że tu mowa jedynie o grach i zabawach ruchowych. Gry pokojowe mają zgoła inny charakter i inne znaczenie. (J. Nowicki.)

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.